

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**EXPECTATIVAS SOCIAIS, ESCOLARES E PROFISSIONAIS FACE À
MULTICULTURALIDADE. UM ESTUDO EXPLORATORIO.**

Patrícia Esteves Coelho

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA ORIENTAÇÃO
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**EXPECTATIVAS SOCIAIS, ESCOLARES E PROFISSIONAIS FACE À
MULTICULTURALIDADE. UM ESTUDO EXPLORATORIO.**

Patrícia Esteves Coelho

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA ORIENTAÇÃO

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2012

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Odília Teixeira pelo apoio e disponibilidade durante todo este percurso.

À Dra. Ana Meira, psicóloga do SPO da Escola IBN Mucana, pela sua inteira disponibilidade.

À Dra. M^a Auxiliadora Sales que sempre foi bastante atenciosa e prestável.

Aos meus Pais e Irma que sempre me incentivaram a continuar, acreditando em Mim e nunca me deixando desistir.

À minha grande amiga Ana Sofia Patrício, que sempre foi um porto de abrigo e apoio.

Ao meu afilhado Vicente, que com o seu eterno sorriso, me incentiva a ultrapassar este grande desafio.

Ao Frederico por ser paciente e aturar os dias de mais stress nesta fase.

Aos meus colegas de Faculdade, que ao longo deste percurso, se tornaram grandes companheiros.

A todas as pessoas que passaram no meu caminho e deixaram as suas marcas, para que crescesse e chegasse onde estou.

Resumo

Este estudo tem natureza exploratória e pretende analisar as expectativas sociais, escolares e profissionais face à multiculturalidade, numa amostra (N=90) que inclui estudantes do 7º ano, de duas escolas de região da Grande Lisboa. Na investigação, procedeu-se à adaptação da Escala de Atitudes Interculturais (EAI), cuja versão original é catalã (Sales, 1998). Com autorização da autora, a adaptação portuguesa do instrumento inclui as componentes de expectativas escolares e profissionais, que não estão contempladas na versão original. Na sua generalidade, os resultados mostram que os alunos não apresentam baixas expectativas sociais no que diz respeito às minorias, não são notórios estereótipos e há aceitação e respeito pelos colegas de outras culturas. Relativamente às expectativas escolares, os resultados tendem a evidenciar que existe uma representação igualitária das capacidades, independentemente da cultura. Também em relação às expectativas profissionais, os alunos tanto acreditam que as minorias podem seguir um percurso mais profissionalizante como seguir um percurso com maior estatuto educacional. A EAI mostrou bons índices de precisão e validade na amostra portuguesa, podendo ser uma escala para continuação de estudos futuros. Nas conclusões deste trabalho é realçado que neste contexto multicultural são essenciais estratégias que envolvam a comunidade escolar, a fim de facilitar a integração e aprendizagem cooperativa.

Palavras-chave: Expectativas Sociais, Escolares e Profissionais, Multiculturalidade, Estratégias Multiculturais

Abstract

This study is of an exploratory nature and pretends to analyze academic and professional social expectations based on multiculturalism, in a sample ($n=90$) which includes 7th grade students, from two schools in the greater Lisbon area. On the investigation, proceeded to the adaptation of intercultural Attitudes Scale (EAI), whose original version is Catalan (Sales, 1998). With permission of the author, the Portuguese adaptation of the instrument includes the components of academic and professional expectations, which are not included in the original. On the whole, the results show that students do not have low social expectations with regard to minorities, there are notorious stereotypes and there is acceptance and respect for colleagues from other cultures. For the educational expectations, the results tend to show that there is a representation of equal capacity, regardless of the culture. With regards to professional expectations, the students believe that minorities may follow a professional route as well as one with a higher academic statute. The Scale of Intercultural Attitudes, has shown good indices of precision and validity in the Portuguese sample, with the possibility of being used as a scale for future studies. In conclusion, it is emphasized that in the multicultural context of the Academic Community, it is essential that there are adequate strategies from educational professionals, in order to facilitate integration and cooperative learning.

Keywords: Expectations Social and Professional School, Multiculturalism, Multicultural Strategies

Introdução	1
-------------------------	----------

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.Etnicidade, Identidade Cultural e Identidade étnica	3
2.Cultura	4
3.Escola e a Multiculturalidade	5
4.Grupos Minoritários	8
5.Expectativas	10
6.Expectativas Sociais.....	11
6.1.Estereótipos	12
6.2. Auto estereótipo (Self-stereotype)	14
7.Expectativas Escolares	15
8.Expectativas Profissionais	17
9. Competências Multiculturais no Aconselhamento e Intervenção na Carreira	18

Capítulo II - Metodologia

1.Amostra	21
2.Instrumento.....	22
2.1 Escala de Atitudes Interculturais (EAI)	23
3. Procedimento	24

Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados

1.Resultados dos itens da Escala de Atitudes Interculturais	
1.1. Distribuição dos resultados	26
1.2. Análise factorial dos itens.....	26

1.3. Precisão.....	28
2. Resultados das escalas da Escala de Atitudes Interculturais	
2.1. Distribuição.....	28
3. Projetos, objetivos para o Futuro	29
 Conclusões	30
 Referencias Bibliográficas	33
 Índice de Tabelas	38
 Anexos	

Introdução

Na atualidade, as mudanças de natureza política e social proporcionam uma diversidade cultural na sala de aula, sendo notória a quantidade de alunos que trazem consigo tesouros de “outras” culturas, e que são sujeitos a uma mesma educação segundo um mesmo padrão de cultura. Enquanto psicólogos e educadores, esta questão tem sido bastante investigada, sendo muitos os artigos e livros que abordam a multiculturalidade nas Escolas (Ainscow, 1995; Banks, 1997; Vieira, 2008). A promoção do sucesso escolar e profissional, bem como o bem-estar destes alunos na educação, são questões em constante debate.

Ao longo do tempo a questão da multiculturalidade sempre foi um fator de relevância, passando por vários momentos históricos onde inicialmente não havia muita informação sobre os assuntos culturais na educação e aconselhamento. A partir dos anos 80, surgiram estudos sobre a cultura no aconselhamento permitindo um grande desenvolvimento teórico sobre as questões culturais no aconselhamento de carreira. Ao longo do tempo há um desenvolvimento dos conceitos: cultura, multiculturalidade, identidade cultural, aconselhamento multicultural na carreira. Em Portugal, os estudos efetuados pelo GIASE/ME (citado por Seabra, 2010), mostram que em 2003/2004 existam 52466 alunos matriculados no ensino básico, que são descendentes de emigrantes. Tendo em conta estes números, não é de admirar a necessidade de educação multicultural. Apesar deste estudo exploratório se centrar nas expectativas Escolares, Profissionais e Sociais dos alunos, é fundamental abordar os conceitos de grupos minoritários anteriormente referidos. Estes alunos criam crenças, expectativas

desfasadas do mundo que os rodeia, quer porque têm características físicas ou culturais diferentes da maioria e por isso são vítimas de discriminação, estereótipos e preconceitos ou porque estas crianças muitas das vezes estão “entre dois mundos”: o da cultura da maioria que, por vezes, é a cultura dominante escolar e da cultura proveniente dos pais ou do país de Origem.

Nesta investigação, pretende-se analisar as expectativas sociais, escolares e profissionais face à multiculturalidade em alunos do 7º ano de escolaridade, bem como analisar as características psicométricas da Escala de Atitudes Interculturais (EAI) na amostra portuguesa e propor estratégias adequadas à especificidade dos grupos culturais que facilitem a integração social e o sucesso académico dos alunos. Esta tese está organizada com conteúdo teórico (capítulo I), metodologia (capítulo II), análise e discussão de resultados (capítulo III) e conclusões.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Etnicidade, Identidade Cultural e Identidade étnica

Phinney (1996, citado por Cokley, 2007) distingue identidade cultural, identidade étnica e estatuto minoritário como componentes psicológicos da etnicidade. Etnicidade diz respeito à visão que um grupo tem de si e à percepção que os seus elementos possuem da representação que os outros têm sobre eles, detendo um ancestral comum, a partilha de histórias, de cultura e tradições tais como a linguagem, crenças, valores, música e comida. Smedley (1999, citado por Cokley, 2007) defende o conceito de etnicidade como sendo as características dos grupos com nacionalidades de origem e características culturais específicas. É notória que ambas as definições envolvem características fundamentais que distinguem esta diferenciação de grupos culturais: linguagem, crenças, valores, música, tradições e que não podem ser esquecidas em qualquer fase de desenvolvimento, principalmente no que diz respeito a educação.

Não sendo um conceito de fácil definição a identidade cultural envolve um conjunto de valores, patrimónios comuns como a cultura, língua, religião, costumes partilhados por elementos de um mesmo grupo (Embaló, 2008). De acordo Stuart Hall (1999), uma identidade cultural envolve aspetos como a pertença a determinadas culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas. Posto isto, a identidade cultural é vital para os sentimentos de pertença do próprio indivíduo, tal como a sua relação com os outros.

Identidade étnica é definida por Tajfel (1981) como sendo o autoconceito do próprio indivíduo, que provém do conhecimento, valor e ligação emocional aos membros de um grupo social.

2. Cultura

Apesar das diferentes definições da cultura, a verdade é que é um conceito que não é universal, que abrange diferentes significados, apesar disto há uma ideia fundamental deste conceito referente à pessoa ser um “transporte de cultura”. Este veículo de cultura é um todo complexo que inclui tradições, conhecimentos, crenças, atitudes, leis, costumes, hábitos enquanto membro de um grupo social. Teixeira (1995) refere que “a dimensão cultural passou a ser considerada um elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações” (pg.73).

Taylor em 1871, mostra a relevância de cultura na compreensão do sujeito. De acordo com o mesmo autor, (1871) “cultura é o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (pg.1), ou seja, a cultura é a maneira de criar formas comuns de funcionamento, a fim de haver uma forma de comunicação eficaz, em que são criados eventos compartilhados, práticas, papéis, valores, mitos, regras, crenças, hábitos, símbolos, ilusões e realidades (Eleftheriadou, 2003). Esta cultura é muito mais que o aspeto físico, visual é a forma que permite compreender as atitudes, ações, crenças dos sujeitos. De acordo com Cuche (1999) “o homem é essencialmente um ser de cultura” (pg.21), isto é, a cultura está na base dos comportamentos das pessoas.

Em síntese, para qualquer comportamento que o homem tenha, existe uma base cultural que não pode ser esquecida em qualquer aprendizagem que faça. A cultura funciona assim como um sistema adaptativo, pois são padrões de comportamento socialmente transmitidos que servem para adaptar as comunidades humanas ao seu modo de vida, tais como tecnologias, modo de organização económica, padrões de agrupamento social, organização política, crenças, práticas religiosas, etc. (Keesing, 1974). Sendo a cultura uma ligação ao mundo do ser humano, pelo significado que este lhe confere, a realidade é que nos dias de hoje, é possível verificar com a facilidade de mudanças geográficas, económicas, um conjunto de várias culturas em determinado lugar. Neste sentido, surge o conceito de multiculturalismo, que é extensivo no que diz respeito também a educação.

3. Escola e a Multiculturalidade

O multiculturalismo pode ser designado como um fenómeno onde pessoas de diversos espaços culturais são muitas vezes “obrigadas” a interagir entre si. Se por um lado, o multiculturalismo é um conjunto de ideias, uma determinada ideologia ou uma certa situação cultural de uma determinada sociedade, por outro lado também se pode referir ao que já foi descrito, como a relação de culturas dentro de uma determinada sociedade (Silva, 2008).

De acordo com estas definições, poderíamos dizer que uma das atitudes multiculturais seria a afirmação de igualdade de valor de todas as culturas, considerando as mesmas válidas e sujeitas a atribuição de direitos culturais. Contudo, esta manifestação não é constante. De facto, o multiculturalismo é um desafio, pois envolve a construção da nossa própria identidade não esquecendo a imagem que o outro tem de

nós e que nos transmite, aceitar o outro e as suas diferenças por vezes é processo que nos incomoda. A questão do Multiculturalismo emprega muitas vezes o impacto sobre as culturas minoritárias, e a dificuldade de interagir os seus valores, crenças, atitudes na sociedade que se encontram, isto é, com a cultura com que coabitam. Estas situações de incompatibilidade cultural são o pólo oposto da multiculturalidade e da dificuldade de determinado grupo minoritário interagir.

Referente a este estudo, é importante estender o conceito de multiculturalidade no que diz respeito ao contexto da Escola. Em cada dia que passa, a Escola é um centro de diversidade cultural, há um maior número de alunos que levam os seus valores, crenças, expectativas muito bem definidas com base numa determinada cultura. Contudo, a Escola, ocupa uma situação que privilegia a aprendizagem, com base na interação, onde muitas vezes é saliente a cultura majoritária, notando dificuldades de aceitação das culturas minoritárias.

De encontro à definição de multiculturalismo, a educação multicultural segue os mesmos princípios, como sejam os ideais de igualdade, justiça, a procura de bem-estar e qualidade de vida, respeito mutuo, partilha de direitos, etc. A educação multicultural reconhece a diversidade cultural emergente nas nossas Escolas, procurando a necessidade de igualdade de ensino, sem esquecer as diferenças étnicas, religiosas e políticas. A educação multicultural é defendida por Banks (1997), como uma ideia, um movimento de reforma educacional. Para diferentes autores (Banks, 1997, Gomez, 2004) a educação multicultural tem como ponto comum, a procura de igualdade de oportunidades educacionais para todos alunos, a inclusão dos alunos de diferentes grupos étnicos, raciais, sociais e de classe. Neste sentido, é fundamental que os membros da equipa da comunidade escolar estejam cientes destes aspetos, pois a

educação multicultural modifica o ambiente escolar total, e reflete-se (com impactos) nas diversas culturas e em grupos dentro de uma sociedade (Banks,1997).

Em suma, no processo de ensino e aprendizagem, a educação multicultural tem um papel crucial que deve ter em conta as crenças, experiências e histórias de vida dos alunos, isto é, atribuir valor aos tesouros de cultura, experiências, crenças e atitudes que os estudantes trazem para a própria aprendizagem, dando enfoque às diferentes formas de pensar e à diversidade do ambiente familiar.

Em 1997, Banks refere que o objetivo da educação multicultural é ajudar os estudantes a desenvolverem o conhecimento, atitudes e competências necessárias para funcionar com a cultura, a própria e as dos outros, e com a comunidade em geral, que inclui, a própria cultura da escola, os professores e os deveres educacionais demais.

A Escola de acordo com Pérez Gomez (2004) é um espaço ecológico de cruzamento de culturas. Ainda segundo o autor (Gomez, 2004) a escola tem responsabilidade de mediação reflexiva das influências múltiplas que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações. Para facilitar o desenvolvimento educativo, a escola é um ponto crucial, não só porque é um local de encontro das várias culturas, mas também porque é a única que pode proporcionar uma aprendizagem e interação destas culturas.

Sendo a escola um espaço de aprendizagem cujos objetivos estão orientados para que os alunos tenham estados de bem-estar, sucesso académico e a interação social, a escola preocupada com a questão da multiculturalidade deve promover igualdade de oportunidades, no que diz respeito à aprendizagem, ao sucesso académico. Nesse sentido, a escola deve ter uma diversidade de respostas, quanto ao ensino, aos métodos, e no favorecimento das interações sociais, a quem estes alunos são sujeitos. Segundo

Ainscow (1995), a forma como a escola é organizada vai refletir-se na sua capacidade de desenvolver uma educação para todos, “a cultura da escola tem influência na forma como os professores vêem o seu trabalho e os seus alunos. A cultura manifesta-se através das normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem fazer” (pg. 21)

Por outro lado, as culturas ao “invadirem” a escola impõem valores, crenças, normas, estereótipos, diferentes expectativas. De acordo com Perez Gomez (2004), é impensável que seja pedido aos alunos para deixarem à porta todas as influências e condicionantes da sua cultura. Neste sentido, torna-se crucial que os educadores percebam as expectativas sociais, escolares e profissionais nestes grupos multiculturais, que ao longo do tempo têm sido designados como grupos minoritários.

4. Grupos Minoritários

É importante referir neste estudo que na comunidade escolar existe, maioria das vezes, distinção entre os alunos, entre os que são designados como grupos majoritários e os grupos minoritários. Na atual sociedade globalizada, os grupos minoritários são definidos por Pinho (1995) como grupos socioculturalmente diversificados. Por definição, estes são grupos que estão inseridos numa sociedade com valores diferentes dos seus, mas que mantêm as suas tradições e especificidades culturais.

Contudo, existem bastantes definições no que diz respeito ao conceito de “grupo minoritário”. Ao se analisar as palavras em si, observa-se que “grupos” é a designação de um conjunto de pessoas que interagem entre si, minoritários se refere ao nível quantitativo do grupo, apesar de insuficiente, pois o que consideramos como minoria é subjetivo. Alguns teóricos da sociologia como Giddens (2001) e Louis Wirth (citado por

Gordon,1998) referem os grupos minoritários como um conjunto de pessoas, que devido às características físicas ou culturais, são apontados pela sociedade como sendo desiguais e que se encontram em desvantagem devido à discriminação exercida pela “maioria”, em termos de igualdade de direitos e de oportunidades.

Neste sentido, os grupos minoritários são vistos como inferiores devido às características que possuem, sendo difícil fazer esta distinção entre grupos minoritários e grupos majoritários. Os estudos de Tajfel (1981) contribuíram para perceber algumas questões referentes a estes conceitos. Na sua definição de grupo minoritário afirma: “a consciência da pertença a uma minoria só se desenvolve quando nos incluem ou nos incluímos numa determinada entidade social, dando lugar, ao mesmo tempo, à percepção de determinadas consequências sociais abrangendo um tratamento discriminatório da parte dos outros e suas atitudes negativas, baseadas em certos critérios comuns de pertença” (Tajfel, 1981, pg.355). Tajfel considera assim minoria como o resultado de pertença a uma entidade social que passa por um processo discriminatório e consequências negativas de outro grupo. Assim não define minoria a nível quantitativo ou à diferenças de características, mas define-o como um grupo sujeito a determinadas consequências. Em síntese, Tajfel (1981), refere que o critério básico para um grupo ser considerado como minoritário é que os elementos estejam cientes de que possuem alguma característica ou comportamento em comum, que não é valorizada pelos outros grupos.

Apesar da definição de Giddens (2001) ser mais voltada para a diferença e desigualdade, este defende que as minorias possuem “experiência de serem vítimas de preconceito e discriminação e que estes sentimentos muitas vezes reforçam a lealdade e o interesse comum. Os membros de grupos minoritários tendem a ver-se como um

pouco à parte da maioria e estão muitas vezes física e socialmente isolados do resto da comunidade. Tendem a concentrar-se em certos bairros, cidades ou regiões dentro de um país” (pg.279), tal como se pode observar na sociedade portuguesa.

Neste processo é de vital importância o papel da Escola, pois sendo um espaço de socialização, permite que os estudantes (maioritários e minoritários) possam entrar em contacto, conhecer-se e valorizar-se mutuamente (Silva, 1991).

5. Expectativas

No domínio da motivação, as expectativas são uma força auto-reguladora que move para conquistar objetivos e que influencia todo o nosso comportamento (Bandura, 1977). Enquanto humanos, reagimos de acordo com o que acreditamos ou percebemos, sendo as nossas crenças a base das nossas ações. De acordo com Pieron (1989), a expectativa pode definir-se como uma atitude de espera com um grau de esperança, que se relaciona com projetos pessoais e profissionais. No entanto, ao analisarmos outros autores, constatamos que este conceito pode divergir. Segundo Bandura (1977), a expectativa assume um significado de eficácia pessoal como sendo a convicção que o sujeito tem de poder realizar com sucesso o comportamento necessário para ter resultados. Já os autores Springthall, N. & Springthall, R. (1993) referem que o aspeto físico da pessoa pode influenciar os tipos de expectativas, afirmando que os estudos comprovam que as pessoas com atributos físicos mais atraentes são consideradas pessoas com melhores atributos de personalidade positiva, profissões de maior prestígio e maior potencial para o sucesso. Quando se questiona se as expectativas podem ser positivas ou negativas, autores como Bandura (1977) defendem que está relacionado com a crença que cada pessoa tem da sua própria eficácia pessoal.

Em complementaridade, na teoria do desânimo aprendido de Seligman (1975) é defendido que as expectativas são reforçadas positiva ou negativamente devido às atribuições causais que o sujeito faz, conduzindo assim a um conceito de expectativa que corresponde a uma crença de acordo com os objetivos de cada indivíduo.

Apesar de vários autores (Bandura, 1977; Seligman, 1975; Springthall e Springthall, 1993) referirem as expectativas mais relacionados com a própria individualidade, muitas vezes as expectativas são influenciadas por outros meios exteriores às pessoas, como sejam a influência de professores, pais, grupos de pares, entre outros. Rosenthal e Jakobson (1980) referem que “A expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra pode, sem pretendê-lo, converter-se numa predição exata simplesmente pelo facto de existir” (Rosenthal e Jakobson, 1980, p.9). Isto é, o facto de termos uma expectativa sobre o comportamento de outra pessoa pode tornar esse comportamento real, mesmo sem querermos. Um aspeto importante de referir é que as expectativas também dependem do passado, a crença em determinado comportamento está relacionada com situações semelhantes, ocorridas no passado. Por isso as expectativas envolvem diversos aspetos cognitivos, afetivos, comportamentais, etc. Ao criarmos expectativas sobre as pessoas, objetos e situações é desencadeado um processo que pode favorecer o sucesso ou diminuir o fracasso.

6. Expectativas Sociais

No que diz respeito às expectativas sociais, a escola é um meio privilegiado de desenvolvimento e interação social, por isso, importa saber, por exemplo, o que os outros esperam de cada um, a aceitação num grupo, o grupo de amigos. Se este fenómeno ocorre com todos os alunos, os membros de grupos minoritários não fogem à regra, pois possuem as suas crenças, expectativas em relação ao mundo que os rodeia.

De acordo com Springthall e Springthall (1993, pg.489) as “Expectativas e aparências: nunca julgue um livro pela Capa”, traduz o que acontece com a maioria destes alunos, que são julgados pelas suas “capas” pelas suas culturas e crenças. Para além de terem que saber lidar com as suas expectativas, é lhes acrescido mais um desafio, o de responder às expectativas e crenças que os grupos maioritários fazem sobre os membros dos grupos minoritários. Este desafio torna-se complexo quando as crenças e expectativas dos elementos dos grupos maioritários são acompanhadas de estereótipos e preconceitos.

Perez Gomez (2004) refere que a interpretação dos significados das expectativas e comportamentos, sejam eles divergentes ou convergentes, que um grupo humano partilha, necessita de uma consciência de carácter flexível em relação ao conteúdo do conceito cultura. Para diminuir estes estereótipos e fazer com que as expectativas dos membros dos grupos minoritários favoreçam o sucesso, é fundamental que exista um conhecimento da cultura em questão e uma consciência permeável em relação aos diferentes pontos de vista.

6.1 Estereótipos

Os estereótipos são perspectivados por vários autores (Tajfel, 1974; Banchs, 1982; Allport, 1994) como resultado de um processo cultural, que sob forma de crenças compartilhadas entre os membros dos grupos provocam a diferenciação social. Allport (1979) defende que é fundamental existirem os estereótipos, estes são um processo normal; na conceção de Lippman (1922 citado por Vala & Monteiro, 2006) os estereótipos são “fotografias dentro das nossas cabeças”. Lippman (1922 citado por Vala & Monteiro, 2006) realça que os estereótipos são processos que as percepções

transformam, memorizam na mente; para este autor os estereótipos são mais um resultado do processo cognitivo, onde as pessoas imaginam as coisas antes de as viver, ou seja, formam crenças sem passarem por essas situações.

Em termos gerais, os estereótipos são crenças acerca de atributos dos membros de um grupo social, podendo, por isso, surgir através da experiência e dos contactos com elementos dos grupos sociais no meio onde o individuo se insere. Assim, é possível dizer que os estereótipos são apreendidos social e culturalmente (Katz e Braly, 1935 citado por Vala & Monteiro, 2006) e transmitidos por agentes de socialização (pais, escola, amigos).

Tajfel (1974) refere que os estereótipos são uma forma de diferenciação social, sendo o reflexo da situação da dominação de uns grupos sociais por outros, marcando a diferença de estatuto entre os grupos e mantendo as relações de poder intergrupais. Tajfel (1974) afirma que os estereótipos resultam de uma diferenciação social e de estatuto, provocada pelos grupos sociais. Por isso os grupos minoritários são mais vezes sujeitos a estes estereótipos e pré-conceitos.

De acordo com Banchs (1982, citado por Matera et al, 2005), a partilha de estereótipos faz parte de um processo normal da cultura, onde o processo de categorização depende dos parâmetros dessa mesma cultura. A forma como cada individuo categoriza é resultado das sociedades, culturas e ideologias através do processo de socialização (Haslam, Oakes, Reynolds, & Turner, 1999 citado por Matera et al, 2005). Assim é fácil perceber o que acontece na relação entre os membros dos grupos minoritários e os majoritários. Nos últimos, as pessoas que pertencem ao mesmo grupo têm tendência de compartilhar os estereótipos que são atribuídos tanto para eles como para os outros grupos. Mas são os estereótipos positivos ou negativos? De acordo

com Atkinson, Morten & Sue (1993 citado por Mio et al, 1999) os estereótipos quase sempre podem ter efeitos negativos quando a informação não é adquirida, e por isso os estereótipos são usados para preverem comportamentos. Ridley (1995 citado por Mio et al, 1999) sustenta idêntica opinião, referindo que os estereótipos podem ser prejudiciais quando são usados para descrever grupos que são assumidos como sendo inferiores. Esta perspectiva de Ridley (1995, citado por Mio et al, 1999) vai de encontro ao anteriormente referido no que diz respeito ao desafio que os grupos minoritários enfrentam em relação as expectativas sociais, não só aos estereótipos que já têm, como os que os membros de grupos majoritários têm sobre eles. Apesar desta componente negativa, os estereótipos também podem ser positivos, pois contêm alguma base de verdade, e esta verdade pode ajudar os indivíduos a avaliar o comportamento apropriado para a interação (Mio et al, 1999).

6.2. Auto estereótipo (Self-stereotype)

O self- stereotype, tal como o nome indica, diz respeito à própria conceção do individuo, isto é, ao conceito que o individuo tem sobre os seus valores, atitudes e comportamentos que não são baseados na pessoa em si, mas sim nas características do grupo de pertença. De acordo com Simon & Hamilton (1994 citado por Mio et al, 1999), o self-stereotype é “uma estrutura de generalizações em que um individuo percebe as suas características gerais do “auto” como sendo o mesmo das características do grupo” (pg. 245). Estes autores referem ainda que o self-stereotype pode ser resultado da auto-categorização, podendo afetar e/ou ser afetado pelas maneiras como o individuo se identifica com o outro grupo. Este conceito é bastante complexo, embora tenha uma grande importância na compreensão de determinados comportamentos,

valores e atitudes tanto dos membros de grupos minoritários como membros de grupos majoritários. Os estudos de Simon & Hamilton (1994 citado por Mio et Al, 1999), mostram que o grau de self-stereotype tem uma relação inversa com o tamanho do grupo e o status, pois quando o grupo é mais pequeno e com um status mais baixo, o self-stereotype é maior. Iwao & Triandis (1993, citado por Mio et Al, 1999) referem que o self-stereotype é pensado para ser maior nas culturas coletivistas, pois a identidade do grupo é mais forte. Esta afirmação é fácil de perceber, pois estando o self-stereotype mais relacionado com as características do grupo e menos com um carácter individual, quanto mais unido for o grupo, mais determinante é o self-stereotype.

7. Expectativas Escolares

Quando é referido expectativas escolares, é notória a referência às crenças que estão por base das aprendizagens dentro de um percurso escolar. Por outro lado, de acordo com Azevedo (1992) as expectativas escolares também incluem a preferência quanto à via ou área de estudos e percurso académico. A relação das crenças e do sucesso académico depende de vários fatores, como as experiências escolares dos alunos, as próprias expectativas dos professores, dos pais, entre outros.

Ao mencionar expectativas escolares, é essencial a compreensão mútua das expectativas entre os alunos e professores, principais atores do ciclo de aprendizagem em qualquer sala de aula.

De acordo com Gabriel (2007), a constatação de que os alunos pertencentes a minorias são desfavorecidos do ponto de vista educativo e escolar traduz-se frequentemente em insucesso, absentismo e abandono escolar. Sprinthall & Sprinthall (1993) afirmam que as crianças pertencentes a minorias são tratadas de uma forma

diferente, onde na escola são vistas como as menos competentes, com objetivos de aprendizagem mais baixos e recebem estratégias de ensino menos adequadas. Apesar da frase “Para que serve eu estudar?” (idem, pg. 371), ser cada vez mais casual em todos os estudantes, estes autores referem que esta frase é mais utilizada pelas minorias, e é também de realçar a valência negativa que os alunos têm na relação com a própria escola. No estudo de Ogbu em diferentes países (1978, citado por Sprinthall, 1993) refere que os grupos minoritários apresentam dificuldades em completar a escolaridade.

Independentemente da cultura, a educação multicultural defende a igualdade de direitos e oportunidades, mas a verdade é que muitos dos alunos com valores, ideias, religiões diferentes podem ver a escola como um obstáculo. O resultado desta perceção pode ser o absentismo, abandono escolar e o insucesso escolar. O conceito de insucesso dado pelo Eurydice (1995) refere a “incapacidade que o aluno tem para atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (pg.47). Um aluno que pertence a uma minoria e que constantemente sofre com as diferenças culturais, linguísticas, valores, com as suas expectativas, com as dos professores, as dos colegas, e falta de apoio da escola dificilmente consegue atingir os objetivos que são propostos pela própria escola, pelo próprio sistema educativo. Contudo, esta análise não está somente ligada aos grupos minoritários, se verificarmos acontece também com outros tantos alunos que não enfrentam estes problemas, mas que ao longo do tempo foram reduzindo as suas expectativas escolares. Assim, “o sucesso e o insucesso são representações construídas pela instituição escola” (Martins, 2007, p. 17). Importante mencionar o trabalho primordial que deve ser feito sobre as expectativas escolares que os alunos possuem. Num estudo realizado em Portugal (Lopes e Teixeira,2012), numa escola com

grande diversidade cultural, observou-se que os alunos das minorias tendiam obter maiores graus de insucesso do que os seus colegas de nacionalidade portuguesa.

8. Expectativas Profissionais

Acreditar que no futuro teremos a profissão desejada faz parte dos objetivos pessoais e do nosso imaginário ao longo da vida. Desde de pequenos que se idealiza uma profissão e apesar destas idealizações se alterarem, a componente profissional está sempre presente na nossa vida, tais como as expectativas que temos ligadas ao mundo profissional.

Azevedo (1991) expõe que as expectativas profissionais são avaliadas através de fatores como: a profissão desejada e a sua ligação com as escolhas escolares; motivos de preferência profissional, tal como a informação acerca dessa profissão e a perceção das oportunidades profissionais, como as características que são valorizadas pelos empregadores. Por este motivo, quando se criam expectativas ligadas à profissão desejada, às escolhas escolares, à informação acerca de determinada profissão, é manifesto os valores, os costumes, as tradições da cultura da própria pessoa. Nos estudos de Ogbu (1978, citado por Sprinthall, 1993) em diferentes países, refere que a maior parte dos adultos pertencentes a minorias têm um emprego mal pago e de baixas exigências, muitos destes membros nem possuem escolaridade obrigatória.

Lopes (2010) conclui, nos seus estudos, que os alunos com história de insucesso escolar do 7º ano de escolaridade em Portugal, geralmente pertencem a famílias com nacionalidade não portuguesa, expressam menos confiança nas tarefas de planeamento de carreira e da escolha de formação. Da mesma forma Bandura (1977), afirma que os membros de grupos minoritários apresentam baixos níveis de confiança nas suas

habilidades e colocavam mais barreiras aos seus objetivos. No sentido convergente, os estudos (Bandura, 1977, Ogbu, 1978, Azevedo, 1991, Lopes, 2010), defendem que as minorias apresentam expectativas profissionais mais baixas, sendo essenciais as intervenções educativas, que de acordo com Bingham e Ward (1996) beneficiam substancialmente as minorias, designadamente ao nível das carreiras. Por isso, é importante que estas intervenções educativas sejam aplicadas nos contextos multiculturais, não esquecendo as suas especificidades (idem, 1996). Um melhor conhecimento do desenvolvimento de carreira das minorias, tal como as suas especificidades, permitirá dar respostas mais efetivas em contextos multiculturais. Para tal o aconselhamento educacional e vocacional toma especial significado, tal como a necessidade de desenvolver competências multiculturais nos profissionais.

9. Competências Multiculturais no Aconselhamento e Intervenção na Carreira

Como base fundamental do aconselhamento e intervenção, o objetivo central é apoiar todos os alunos a “a adquirem perceções de competências, atitudes e conhecimentos, nomeadamente nas questões que relacionam os objetivos de vida a nível pessoal e os valores de vida e de trabalho” (Lopes e Teixeira, 2012, pg. 2). Neste sentido, são basilares as competências dos profissionais, embora a National Career Development Association (citado por Bowman e Evans, 2005) tenham distinguido competências mais específicas ao processo de aconselhamento de carreira. É de valorizar algumas competências descritas que possam ajudar os profissionais da comunidade escolar como: conhecimento da teoria, das diferenças culturais no desenvolvimento de carreira; conhecimento sobre informação de carreira e

competências para identificar recursos; conhecimento e habilidade para o aconselhamento a membros de diferentes populações; conhecimento apropriado de assuntos étnicos.

Mas é muito mais que estas competências que os profissionais devem ter em conta no trabalho em contextos multiculturais, de acordo com programas de formação de competências multiculturais já estabelecidos, referido aspetos como: aquisição de competências de comunicação multiculturais, maior consciência às atitudes em relação a minorias étnicas e o aumento do conhecimento dos profissionais sobre populações minoritárias. Assim, é crucial para os profissionais da comunidade escolar, a formação contínua no que diz respeito à questão da multiculturalidade, e a aquisição de competências multiculturais não só para valorizar e reconhecer outros grupos culturais, mas também para estarem aptos a trabalharem eficazmente com estes grupos (Sue, 1998).

De acordo com Seligman (1994), o desenvolvimento das capacidades dos jovens em grupos minoritários, devem serem promovidos pelo aconselhamento e intervenção de forma a criar condições favoráveis ao aumento da auto-estima, o desenvolvimento de aspirações de carreira realistas e encorajamento para controlarem as suas vidas.

Em síntese, sendo a Escola, um meio privilegiado de cruzamento de culturas, surge a necessidade de investigar mais sobre as diferentes componentes da multiculturalidade, nomeadamente as que a literatura demonstra que têm influência nas expectativas dos alunos e nas competências dos profissionais da comunidade escolar. Neste sentido, a questão de investigação incide na exploração das representações que os jovens possuem relativamente às suas próprias expectativas, às expectativas que têm

sobre as minorias, e às percepções que têm em relação à escola, à formação e ao mundo profissional.

Capítulo II – Metodologia

De acordo com a revisão literária revista, as hipóteses que surgem neste estudo exploratório são: (1) As expectativas sociais, escolares e profissionais de alunos do 7º ano são estereotipadas no que diz respeito aos grupos minoritários (2) As atitudes e expectativas relativamente aos grupos minoritários são mais baixas (3) A EAI é um instrumento preciso para a população portuguesa.

1.Amostra

A amostra é constituída por 91 alunos do 7º ano de escolaridade, 35 (39%) alunos da escola IBN Mucana, distrito de Cascais e 16 (18%) alunos da escola D. José I, distrito de Lisboa. De referir que 40 alunos não identificaram a escola frequentada. Na amostra, 42% dos alunos são do género masculino, e 57% dos alunos do género feminino, cujas idades variam entre 12 e 16 anos ($M = 13$, $D.P = .95$). No que diz respeito à escolaridade do pai, 7% dos pais têm até ao 4º ano de escolaridade, 30% até ao 9º ano de escolaridade, 17% até ao 12º ano de escolaridade e 3% escolaridade equivalente a faculdade, nesta questão houve 40 alunos que não responderam. No que diz respeito a escolaridade da mãe, 4% das mães têm até ao 4º ano de escolaridade, 28% até ao 9º ano de escolaridade, 22% até ao 12º ano de escolaridade e 8% escolaridade equivalente a faculdade, nesta questão houve 35 alunos que não responderam. Nos participantes, cerca de 48% possuem apoio Escolar (SASE).

Na amostra, 94% dos alunos referem possuir amigos de outras culturas ou raças na turma, sendo diversas as respectivas origens - cerca de 3% são Árabes, 22% Negros, 2% Europeus, 12% Brasileiros, 1% Ciganos e Negros, 1,1% afirma Ciganos, Asiáticos e

Europeus, 4,4% afirma Asiáticos e Negros, 6,7% afirma Asiáticos e Brasileiros, 3,3% afirma Europeus e Brasileiros, 10% afirma Negros, Europeus e Brasileiros, 3,3% afirma Asiáticos e Europeus, 4,4% afirma Asiáticos, Negros e Brasileiros, 2,2% afirma Asiáticos, Negros, Europeus e Brasileiros, 7,8% afirma Asiáticos, Negros e Europeus e 2,2% afirma Ciganos e Brasileiros.

2. Instrumento

Foi adaptado a Escala de Atitudes Interculturais (EAI) que avalia as expectativas sociais e escolares (40 itens), cuja versão original é catalã (Sales, 1998). A autora autorizou a utilização da escala (Anexo 1), bem como consentiu a inclusão de novos itens, contendo as componentes expectativas escolares e profissionais (9 itens), no âmbito da multiculturalidade. Na versão portuguesa foram ainda adicionadas duas outras questões sob forma de resposta aberta relativamente aos projetos vocacionais e de vida dos participantes (Anexo 2)

Na versão original, esta escala tinha sido já utilizada num estudo com alunos de 10-12 anos para determinar as atitudes interculturais face a diversidade cultural, e segundo Sales (1995, citado por Sales, 1998) este estudo permitiu distinguir um conjunto de “Nucleos actitudinales”, que designou como “amizade entre pessoas de diferentes culturas”, “convivência multicultural”, “cooperação intercultural” e “respeito pela diferença cultura”. Posto este estudo, Bravo (1999), utiliza a mesma escala em alunos do 6º ano, surgindo algumas alterações e aparecendo mais um nucleo actitudinal (tabela 1).

“Nucleos actitudinales”	Itens
Amizade com pessoas de diferentes Culturas	3,12, 16, 18, 22, 26, 38
Interesse por conhecer outras culturas	1, 5, 17, 19, 30, 40
Convivência com grupos minoritários	7, 20, 23, 24, 28, 31, 34, 37
Cooperação Intercultural	6, 8, 25, 32, 39
Respeito por diferentes Culturas	2, 9, 10, 14, 15, 21, 29, 33, 35
Influência de los demás	4, 11, 13, 19, 27, 36

Tabela 1 – Nucleos actitudinales segundo Bravo (1999)

Ambas as autoras, elaboraram pré-teste, e esta escala serviu para avaliar as atitudes interculturais antes e depois da aplicação de um programa. De acordo com Sales (1998), as respostas inferiores a 20% numa série dos nucleos actitudinales são consideradas respostas de risco, mostrando atitudes negativas face a outros grupos culturais.

Na versão portuguesa, as questões incluídas referentes às expectativas escolares estão formuladas nos 9 itens, que se seguem:

- 41) É difícil a um menino(a) cigano, negro, tirar um curso superior
- 42) Para os meninos ciganos, árabes, negros é mais fácil ficar com o 9º Ano
- 43) Os meninos ciganos, negros, árabes tem resultados escolares mais baixos
- 44) Os meninos ciganos, negros... têm dificuldade em falar em público na aula
- 45) Os meninos ciganos, negros, ... têm mais dificuldades nas disciplinas de matemática e português
- 46) Os meninos ciganos, negros são tão bons como eu no desporto
- 47) Os meninos ciganos, negros são tão bons como eu na Escola

48) Os meninos ciganos, negros tiram cursos profissionais

49) Os meninos ciganos, negros tiram cursos superiores

Incluem-se outros dois itens relativos às perspectivas de futuro relacionadas com projetos vocacionais, como seja a formação a atingir (tirar um curso superior, tirar o 12º ano, tirar o 9º ano, tirar um curso profissional, ir trabalhar o mais rápido possível) e ainda aos projetos gerais de vida para o futuro.

O questionário tem o formato de resposta tipo likert desde do Item 1 ao 49, cuja escala de resposta vai de 1 a 5 (1 = Concordo Fortemente; 2 = Concordo; 3 = Indiferente; 4 = Discordo e 5 = Discordo Fortemente).

A Escala contém ainda as questões de identificação dos alunos (sexo, idade, escola, apoio escolar, escolaridade pai e mãe para caracterização da amostra, e ainda dados relativos à inserção dos alunos em turmas de diversidade cultural.

3. Procedimento

Após uma fase de revisão literária, exploraram-se instrumentos que avaliassem as atitudes e expectativas face a multiculturalidade, sendo analisada com bastante atenção a EAI, de origem catalã que avalia as atitudes interculturais em relação à diversidade cultural. Iniciou-se a tradução desta escala, no sentido dos conteúdos em língua portuguesa serem equivalentes aos originais. A opção deste instrumento deveu-se ao facto de não existir nenhuma escala portuguesa que avalie estas questões, e porque os estudos de Sales (1998) e Bravo (1999) revelam que a escala apresenta características psicométricas consistentes. Realizou-se um estudo piloto a dez alunos do 7º ano de escolaridade para verificar o entendimento destes ao português, a facilidade de respostas aos itens e o tempo de aplicação da Escala. Durante todo este processo, foi necessário o

preenchimento do Rapi, que indica todos os objetivos da tese, como cuidados éticos a ter (Anexo 3).

A aplicação da Escala ocorreu em duas instituições escolares, a escola D.José, em Lisboa, com a colaboração dos professores durante o horário escolar da disciplina e na escola IBN Mucana, em Cascais, com ajuda da Psicóloga Ana Meira do SPO da própria escola. A aplicação foi em âmbito de grupo, forma coletiva. Antes da aplicação das escalas, todos os alunos, levaram para casa o consentimento informado (anexo 4).

Previamente à aplicação da EAI, foi feito uma pequena introdução sobre o tema da multiculturalidade. Os alunos poderiam tirar dúvidas durante todo o preenchimento da escala. Após a recolha de dados procedeu-se ao seu registo numa base de dados e à respetiva análise estatística, através do programa IBM SPSS 19.

Capítulo III - Análise e discussão de resultados

1. Resultados dos itens da Escala de Atitudes Interculturais

1.1. Distribuição dos resultados dos itens

O estudo das percentagens de resposta aos itens revela que a resposta contempla todas as alternativas propostas, sendo este um indicador de variabilidade e sensibilidade dos itens às diferenças individuais. (anexo 5).

1.2. Análise Factorial dos Itens

Os resultados foram submetidos ao procedimento de análise em componentes principais, com rotação varimax (Anexo 6). Com base nos núcleos actitudinais dos estudos de Sales (1998) e Bravo (1999), optou-se no estudo português explorar uma solução de sete fatores (quatro como resultados do estudo de Sales e seis no estudo de Bravo, mais um fator relacionado com os itens adicionados na escala). Este processo foi apoiado no teste do Scree Plot (Anexo 7).

Fatores	Correlações Positivas	Corelações Negativas
1	1, 3, 6, 8, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 32, 36, 38	5, 18, 28, 31
2	21, 35, 39, 40	7, 9, 13, 26, 34, 37
3	11, 46, 47, 48, 49	41, 43
4	15, 23, 33	4
5	42, 44, 45	
6	14	19
7	2, 10, 27	

Tabela 2-Síntese da análise factorial em componentes principais. Matriz rodada por varimax. Saturações superiores a [.40]

Os sete fatores resultantes da análise factorial explicam 59% de variância, retendo o factor 1 cerca de 14% de variância. As comunalidades (Anexo 8) são superiores a .43. A tabela 2 contém a síntese dos dados após rotação varimax, identificando-se os itens cujas saturações são superiores a |.40|, por fator. O factor 1 é definido pelas saturações dos itens 1, 3, 5, 6, 8, 12, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 28, 29,30, 31, 32, 36, 38. Estes itens estão relacionados com questões mais generalistas sobre a multiculturalidade (ex. Gosto de conhecer crianças de outras culturas, gostaria de ter amigos de outras culturas, defenderia um amigo de outra cultura que estivesse a ser assaltado). O factor 2 é definido pelas correlações dos itens 7, 9, 13, 21, 26, 34, 35, 37, 39, 40. Estes itens estão mais relacionados com aceitação das diferenças culturais dos outros (ex. eu gosto de pessoas de outras culturas, porque são diferentes de mim, não importa a raça, todos temos que cuidar da terra). O factor 3 é definido pelas correlações dos itens 11, 41, 43, 46, 47, 48,49. Este conjunto de itens está mais interligado às expectativas escolares (ex. os meus professores gostam de trabalhar com meninos de outras culturas, é difícil um menino de outra cultura tirar um curso superior). O factor 4 é definido pelas correlações dos itens 4, 15, 23, 33. Estes itens estão mais relacionados com o direito de outras culturas viverem no nosso país, com os mesmos direitos. O factor 5 é definido pela correlação dos itens 42, 44, 45. Estes itens estão ligados com as baixas expectativas escolares em minorias (ex. para os meninos ciganos, negros, árabes é mais fácil ficar com o 9ºano, os meninos de ciganos, negros, árabes tem dificuldade em falar em publico, os meninos ciganos, negros, árabes têm mais dificuldade nas disciplinas de português e matemática). O factor 6 é definido pela correlação dos itens 14 e 19. Estes itens estão mais ligados com a passagem na educação de valores, igualdade, conhecimento e respeito a meninos de outras culturas (ex. os meus pais

ficariam orgulhosos se eu aprendesse algo novo sobre a cultura cigana, judaica, africana). Por fim o factor 7 é definido pelos itens 2, 10, 27. Estes itens familiarizam-se mais com aspetos mais específicos de auto- estereótipos (ex. incomoda-me que alguém me chame “cigano”).

1.3. Precisão

Com base na análise factorial dos itens, constataram-se sete escalas. A precisão da escala 1 situa-se em .91, a da escala 2 em .82, a da 3 em .81, a da 4 em .70, a da 5 em .68, a da 6 em .20 e a da 7 em .33. De referir que a escala 6 é apenas composta por dois itens.

2. Resultados das escalas da Escala de Atitudes Interculturais

2.1. Distribuição

Relativamente à distribuição dos resultados das escalas (Tabela 3), os índices de variabilidade mostram sensibilidade da escala às diferenças individuais. Na escala 1 a média é 38,27 (D.P = 11,8), na escala 2 a média 18,87 (D.P = 6,58), na escala 3 14,79 (D.P = 4,78), na escala 4 7,72 (D.P = 2,81), na escala 5 10,04 (D.P = 2,81), na escala 6 6,51 (D.P = 1,81), sendo na escala 7 7,68 (D.P = 2,40). De salientar a diferença do número de itens por escala.

Escalas	Mínimo	Máximo	Media	Desvio Padrão
Escala_1	19	88	38,27	11,8
Escala_2	10	37	18,87	6,58
Escala_3	7	23	14,79	4,78
Escala_4	3	17	7,72	3,46
Escala_5	3	15	10,04	2,81
Escala_6	2	10	6,51	1,81
Escala_7	3	15	7,68	2,40

Tabela 3 – Distribuição dos resultados

Ao analisar os resultados com outras variáveis, como a idade, escolaridade pais e projetos, constatou-se que as diferenças entre as médias não eram estatisticamente significativas. Contudo, verifica-se um efeito estatisticamente significativo ($p < 0,05$) da variável escola nos resultados da escala 2 (anexo 10), sendo a média superior dos alunos da Escola D. José I.

3. Projetos, Objetivos para o Futuro e Expectativas Realistas

Na análise dos projetos, 36% dos alunos possuem objetivos de seguir o Ensino Superior, 29% pretendem tirar curso profissional (anexo 11). Nos objetivos para o futuro, os alunos tendem a privilegiar os projetos profissionais (23%), nomeadamente quanto à profissão que desejam, e muitos deles referem as expectativas profissionais em conjunto com outro tipo de expectativas sociais (ex. ajudar a família).

Conclusões

Este estudo exploratório centrou-se em três questões fundamentais, que foram os objetivos deste estudo: (1) analisar as expectativas sociais, escolares e projetos profissionais dos alunos do 7º ano de escolaridade face a multiculturalidade, (2) analisar as características psicométricas da Escala de Atitudes Interculturais (EAI) na amostra portuguesa e (3) propor estratégias adequadas à especificidade dos grupos culturais que facilitem a integração social e o sucesso académico dos alunos.

Relativamente à primeira questão, apesar de existirem minorias nas diversas turmas onde foi aplicada a EAI, os dados revelam uma atitude positiva dos alunos no que diz respeito às expectativas sociais face ao multiculturalismo: A atitude favorável, que se observou, pode estar relacionada com o que é defendido pelos autores (Bandura, 1977; Seligman, 1975), no sentido de que as expectativas resultam da própria individualidade mas em que o meio externo tem muita determinação. Ao longo do tempo, os jovens com oportunidade de interagirem com colegas, vizinhos, professores de outras culturas, podem desenvolver competências de respeito, amizade e tolerância face a diversidade cultural. Ainda nas expectativas sociais, é possível verificar que existem na maioria das respostas o gosto dos alunos em ajudar pessoas com diferentes culturas,

Ao serem analisados alguns itens (ex. elegia um delegado de turma que fosse de outra cultura), os dados tendem a indicar que estes alunos não possuem estereótipos face às minorias. Este fenómeno pode aparecer atenuado neste estudo exploratório pois as escolas, onde foram aplicados os questionários, são zonas bastantes diversificadas culturalmente e as turmas constituídas pelos membros de diferentes grupos culturais,

apoiando a ideia de que os estereótipos são apreendidos social e culturalmente (Katz e Braly, 1935 citado por Vala & Monteiro, 2006) e transmitidos por agentes de socialização (e.g., pais, escola, amigos).

Neste estudo, as expectativas escolares emergem como relativamente baixas e paradoxalmente estes alunos representam, para si e para as minorias, projetos no âmbito do ensino superior, sendo estes seguidos dos cursos profissionais. Estes dados podem indicar uma atitude fantasista, mas também parecem indicar que os alunos acreditam nas capacidades independentemente dos grupos culturais, ou seja, que um aluno cigano, negro, árabe possui as mesmas capacidades do que um aluno de nacionalidade portuguesa.

Por fim, as expectativas profissionais foram analisadas nos objetivos, desejos para o futuro, onde 23% dos alunos dá importância à profissão. No mesmo sentido que as expectativas escolares, os alunos referem que os alunos pertencentes às minorias têm a mesma capacidade que um aluno de nacionalidade portuguesa, seja no âmbito de ensino superior ou um curso profissionalizante. Estes dados são divergentes com investigações anteriores, e neste sentido Bandura (1977) afirma que os membros de grupos minoritários apresentam baixos níveis de confiança nas suas habilidades e colocam mais barreiras aos seus objetivos. Estes dados apontam para a não confirmação das duas primeiras hipóteses: a tendência para não baixar as expectativas no que diz respeito a minorias, e a não notória existência de estereótipos nas respostas dos alunos.

(2) No segundo objetivo deste estudo, os dados foram bastante positivos, na amostra portuguesa a Escala de Atitudes Interculturais apresentou indicadores de precisão favoráveis, bem como índices de estrutura interna consistentes. A última hipótese deste estudo exploratório foi assim comprovada positivamente.

(3) No último objetivo, tal como referido no enquadramento teórico, salienta-se a importância de propor estratégias à comunidade escolar em contextos multiculturais. Retomando as propostas de autores como Melendez e Beck (2007), salienta-se a importância de elaborar atividades na escola que envolvam a família, atividades onde a comunidade colabore e participe, ter em conta as necessidades e diferenças linguísticas dos alunos. Curtis e Bailey (2001, citado por Allison e Rehm, 2007) propõem que se utilizem fotos, como estímulos visuais, que sejam reconhecidos universalmente por todos os alunos, para além que estes materiais podem ser mais estimulantes, tornando a aprendizagem mais significativa. No âmbito das estratégias sociais ressaltam a utilização de tutorias, que permite que se juntem dois estudantes com capacidades, experiências e culturas distintas, permitindo que os valores culturais enfatizem a cooperação (1995, Saravia da Costa e Garcia, citado por Allison e Rehm, 2007). Na sequência desta estratégia de tutorias, a aprendizagem cooperativa, tem sido uma das estratégias mais estudadas no que diz respeito a contextos multiculturais, assim agrupar alunos de diferentes culturas em grupos heterogéneos, fazendo com que estes cooperem, colaborem uns com os outros em determinadas tarefas promove amizades interétnicas, desenvolve o entendimento intercultural e melhora a literacia e aquisição de linguagem (Crandall, 1999 citado por Allison e Rehm, 2007).

Este estudo exploratório apresenta limitações metodológicas, quanto à natureza e dimensão da amostra. A investigação foi feita em apenas duas escolas da região da Grande Lisboa. Outra limitação foi não incluir no questionário a nacionalidade dos alunos, e consequentemente causou a dificuldade de diferenciar minorias e majorias, optando-se por elaborar este estudo exploratório mais generalista, e analisando as expectativas em relação à multiculturalidade em todos os alunos.

A escala EAI é um instrumento que pode vir a ser usado quer na intervenção em educação multicultural, quer no âmbito da investigação. Todavia, é importante assinalar a necessidade de recolher mais informação sobre este instrumento em amostras com maiores dimensões e mais heterogéneas quanto às variáveis demográficas.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Allison, B. & Rehm, M. (2007). Effective Teaching Strategies for Middle School Learners in Multicultural, Multilingual Classrooms. *Middle School Journal*, 39, 2, 12-18. Acedido em 28, Junho, 2012 em <https://dst.sp.maricopa.edu/DWG/STPG/JuniorACE/Shared%20Documents/Curriculum/Effective%20Teaching%20Strategies%20for%20Middle%20School%20Learners%20in.pdf>
- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. 25th Anniversary Edition. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Arbona, C. (1996). Career Theory and Practice in a Multicultural Context. Em M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice*. (pp. 45-54). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Azevedo, J. (1992). Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9º:1989/1991. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 17-45.
- Bandura, A. (1977) – Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Banks, J. A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Em J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (3rd ed., pp. 3-31). Boston: Allyn and Bacon.
- Betz, N. & Fitzgerald, L. (1995). Career Assessment and Intervention With Racial and Ethnic Minorities. Em F. Leong (Ed.), *Career development and vocational behavior of racial and ethnic minorities* (pp. 263-279). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bingham, R. & Ward, C. M. (1996). Practical Applications of Career Counseling with Ethnic Minority Women. Em M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook*

of Career counselling Theory and Practice. (pp. 291-314). Palo Alto, CA: Davies - Black.

Bowman, S. L., & Evans, G.L. (2005). Career and life style planning with visibly recognizable racial and ethnic groups. Em D. Capuzzi & M. Stauffer (Eds.), *Career and Life Style Planning: Theory and Application* (pp.241-244). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bravo, I. (1999). *Curriculum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Dissertação de Doutoramento. Universidad de Lleida. Catalunha.

Cokley, K. (2007). Critical Issues in the measurement of Ethnic and Racial Identity: A Referendum on the State of the Field. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 224-234.

Cuche, D. (1999). *A Noção de Culturas nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século, Ltd.

Eurydice. (1995) – *A Luta Contra o Insucesso Escolar: Um Desafio para a Construção Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação. DEPGF.

Embaló F. (2008). O Crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e fator de Identidade Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Crioulos Similares*, 18. Papia.

Eleftheriadou, Z. (2003). Cross-cultural Counselling Psychology. Handbook of Counselling Psychology. Em R. Woolfe, W. Dryden and S. Strawbridge (Eds.), *Handbook of Counselling Psychology* (pp.500-517). London: Sage.

Ferreira, J. & Santos, J. (1998). Factores e contextos vocacionais: novas orientações para um novo milénio. *Psychologic*, 20, 85-91.

Gabriel, F. (2007). *O multiculturalismo na escola: O Caso dos Alunos de Etnia Cigana*. Tese de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta. Porto.

Giddens, A. (2001). *Sociología*. (3rd ed.). Madrid. Alianza Editorial.

- Gomez, P. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Gordon, M. (1998). *Minority group*. A Dictionary of Sociology. Acedido em 12, junho, 2012 em <http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-minoritygroup.html>.
- Hall, S. (1999). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 3º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Keesingi, R. (1974). Theories of Culture. *Annual Review of Anthropology*, 3, 73 – 97.
- Lopes, A. (2010). *Projetos vocacionais, crenças de Auto-eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lopes, A. & Texeira, M., O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 13,1, 7-14.
- Martins, L. (2007). *Um olhar sobre o (in) sucesso escolar na diversidade cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta. Porto.
- Matera, C., Giannini, M., Blanco, A. & Smith, P. (2005). Autostereotyping and national identity in the spanish context. *Interamerican journal of psychology*, 39, 1, 83-92.
- Mio, J. S., Trimble, J. E., Arredondo, P., Cheatham, H. E. & Sue, D. (1999). *Key Words in Multicultural Interventions: A Dictionary*. Greenwood Press. London.
- Melendez, W., R. & Beck, V. (2007). *Teaching Young Children in Multicultural Classrooms: Issues, Concepts, and Strategies*. (2nd ed.). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

- Osipow, S. H. & Fitzgerald, L. E (1996). *Theories of Career Development* (4th ed.). Boston.
- Pieron, H. (1977). *Dicionário de Psicologia*. (5ª ed.) Porto Alegre: Editora Globo S.A. (pp. 286 - 533).
- Pinto, F. (1995). *O povo cigano: cidadãos na sombra – processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto, Edições Afrontamento.
- Rosenthal, R. & Jakobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela*. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid: Ediciones Marova. 1980.
- Sales, M. A. (1998). Programa de formació d'actituds intercultural envers la diversitat cultural I la cultura paia i gigana en educació primària. *Temps d'Educació*, 19, 1.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem Indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. ICS, Lisboa.
- Seligman, M.E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Silva, M. C. V. (1991). *Contributos para uma análise de necessidades educativas de crianças pertencentes a minorias étnicas e desfavorecidas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Silva, M. C (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e desencontros*. Edições Colibri. Colecção Pedagogia e Educação.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tajfel, H. (1978). *The Social Psychology of Minorities*. London: Minority Rights Group.

- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Taylor, E. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: John Murray, Albemarle Street.
- Teixeira, M., (1995). *O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Vala, J. & Monteiro M. (2006). *Psicologia Social* (7ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Índice de Tabelas

Tabela 1. Nucleos actitudinales segundo Bravo (1999).....	20
Tabela 2. Síntese – Análise factorial.	
Componente Rodada Varimax. Saturação superior [.40].....	26
Tabela 3. Distribuição das Escalas.....	28

ANEXOS

Anexo 1 – E-mail com autorização de Sales

Auxi asales@edu.uji.es

20 Mar

Estimada Patricia: estoy encantada de que utilices la escala de actitudes interculturales para tu tesis y quisiera pedirte que me enviaras una copia del trabajo final para tener constancia de su utilidad y posibles limitaciones en otros contextos como el portugués.

Buena suerte y adelante con la investigación

Un saludo muy cordial

Auxiliadora Sales

Universitat Jaume I

Castellón

El 20/03/2012 13:14, Patricia Coelho escribió:

Exma. Senhora

Assunto: Autorização para aplicação do seu questionário em Portugal

Lisboa, 20 de Março de 2012

Exma. Sra.

Dra. Professora Maria Sales Ciges

Eu, Patrícia Coelho; aluna do 5º Ano da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, da secção de Psicologia Educacional e Orientação Vocacional, venho solicitar a Vossa Excelência autorização na aplicação do seu questionário “Escala de Atitudes Interculturais” em Portugal, para a tese de Mestrado, cujo tema é atitudes multiculturais face a grupos minoritários e os seus projetos vocacionais. Na adaptação do seu questionário, foi acrescentado itens relativamente as escolhas profissionais de grupos minoritários.

Este e-mail surge como pedido de autorização para a utilização do seu questionário!

Este projeto é acompanhado pela Orientadora de Tese, a Professora Odília Teixeira (moteixeira@fp.ul.pt), docente da Faculdade de Psicologia

Anexo 2 – QUESTIONÁRIO – ESCALA DE ATITUDES INTERCULTURAIS

DADOS PESSOAIS

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino Idade: _____

Escola onde estudas: ☐ Pública
☐ Privada

Local da Residência: _____

Tens Apoio Escolar (SASE): ☐ Sim
☐ Não

Escolaridade Pai: _____

Escolaridade Mãe: _____

Na tua turma tens amigos de outras culturas ou raças? ☐ Sim
☐ Não

Se sim, de que cultura ou raça são? ☐ Ciganos
☐ Árabes
☐ Asiáticos
☐ Negros
☐ Europeus
☐ Outros: _____

Atitude em relação à diversidade Cultural

Depois de leres cada frase, faz um círculo no número correspondente à tua opinião. Na tua resposta usa a seguinte escala:

1 – Concordo Fortemente, 2 – Concordo, 3 – Indiferente, 4 – Discordo, 5 – Discordo Fortemente

1.	Gosto de conhecer crianças com uma cultura diferente da minha	1	2	3	4	5
2.	Os meninos de outras culturas têm que aprender a viver como nós no nosso país	1	2	3	4	5
3.	Gostaria de ter amigos ciganos, marroquinos, africanos...	1	2	3	4	5
4.	Os meus pais ficavam aborrecidos se levasse a casa um menino de outra cultura	1	2	3	4	5
5.	A minha escola seria mais divertida se não houvesse meninos de diferentes culturas, exemplos: árabes, negros, ciganos	1	2	3	4	5
6.	Ajudaria um colega de outra cultura a fazer os T.P.C, se ele precisasse	1	2	3	4	5
7.	Incomoda-me estar numa turma, onde há muitos meninos de outras culturas	1	2	3	4	5
8.	Defenderia um menino cigano, árabe, negro, ... que estivesse a ser assaltado	1	2	3	4	5
9.	Eu não gosto de pessoas que têm estilos de vida (alimentação, vestuário) diferentes da minha	1	2	3	4	5
10.	Se eu morasse noutro país eu iria viver da mesma maneira de lá, de acordo com os seus costumes	1	2	3	4	5
11.	Os meus professores gostam de trabalhar com meninos de diferentes culturas (ciganos, negros)	1	2	3	4	5
12.	Convidaria para a minha festa de aniversário, colegas de diferentes culturas	1	2	3	4	5
13.	Os meus vizinhos criticam se eu levar a casa meninos ciganos, negros, etc.	1	2	3	4	5
14.	Se eu tivesse que viver noutro país, não mudaria os hábitos e o estilo de vida que tenho agora	1	2	3	4	5
15.	Pessoas de outras culturas têm o mesmo direito de viver no nosso país como nós	1	2	3	4	5
16.	Elegia um delegado de turma de outra cultura (cigano, negro, asiático, ...)	1	2	3	4	5
17.	Gostava que a Escola ensinasse outros idiomas (chinês, árabe) para	1	2	3	4	5

	falar com pessoas de outras culturas					
18.	Eu recuso-me ir a casa de um colega cigano, negro, asiático...	1	2	3	4	5
19.	Os meus pais ficariam orgulhosos se eu aprendesse algo novo sobre a cultura cigana, judaica, árabe, africana	1	2	3	4	5
20.	Gostava de ter professores ciganos, negros, asiático, árabes	1	2	3	4	5
21.	Eu gosto de pessoas de outras culturas, porque são diferentes de nós	1	2	3	4	5
22.	Um menino(a) cigano, negro, asiático, árabe podia ser o meu melhor amigo(a)	1	2	3	4	5
23.	Incomodava-me que tentassem expulsar do meu bairro famílias ciganas, árabes, africanas, asiáticas, brasileiras...	1	2	3	4	5
24.	Não me importava de ir para uma escola onde os meus colegas fossem todos árabes, judeus, negros, ciganos, ou qualquer outra cultura	1	2	3	4	5
25.	Gostava que os meus colegas ciganos, negros, asiáticos me ajudassem a fazer os trabalhos de casa, se precisasse	1	2	3	4	5
26.	Eu seria amigo(a) de meninos(as) ciganos, árabes, asiáticos, africanos mas só dentro da escola	1	2	3	4	5
27.	Incomoda-me que alguém me chama "cigano(a)"	1	2	3	4	5
28.	Eu não gosto do meu bairro porque está cheio de pessoas de outras culturas	1	2	3	4	5
29.	Penso que se cada um respeitasse o outro, seria mais fácil convivermos todos juntos	1	2	3	4	5
30.	Eu gostaria que alguém me ensinasse as características da cultura árabe, cigana, africana...	1	2	3	4	5
31.	Eu acho melhor não resolver os problemas dos ciganos, árabes, africanos...	1	2	3	4	5
32.	Temos que ser solidários com os outros em qualquer momento, e não apenas quando estão a sofrer.	1	2	3	4	5
33.	As pessoas racistas é que criam os problemas, não os árabes, negros, ciganos...	1	2	3	4	5
34.	Prefiro meninos brancos que meninos africanos na escola	1	2	3	4	5

35.	Gostaria que nenhuma criança cigana, árabe, africana fosse pobre e passasse fome	1	2	3	4	5
36.	Em casa, os meus pais ensinaram me que um amigo cigano é igual a um amigo da nossa cultura	1	2	3	4	5
37.	Eu prefiro que todas as crianças ciganas, marroquinas, árabes, etc. estejam numa escola só para si e não na minha	1	2	3	4	5
38.	Eu tenho vizinhos ciganos ou negros... e são muito amigáveis, eu tenho uma boa relação com eles	1	2	3	4	5
39.	Não importa a raça, todos nós temos que cuidar da Terra, pois é uma casa de todos	1	2	3	4	5
40.	Eu gosto da escola e de trabalhar estas questões, porque nós aprendemos a ouvir melhor, a compreender as culturas e a respeitá-las	1	2	3	4	5
41.	É difícil a um menino(a) cigano, negro, tirar um curso superior	1	2	3	4	5
42.	Para os meninos ciganos, árabes, negros é mais fácil ficar com o 9º Ano	1	2	3	4	5
43.	Os meninos ciganos, negros, árabes tem resultados escolares mais baixos	1	2	3	4	5
44.	Os meninos ciganos, negros... tem dificuldade em falar em público na aula	1	2	3	4	5
45.	Os meninos ciganos, negros, ... têm mais dificuldades nas disciplinas de matemática e português	1	2	3	4	5
46.	Os meninos ciganos, negros são tão bons como eu no desporto	1	2	3	4	5
47.	Os meninos ciganos, negros são tão bons como eu na Escola	1	2	3	4	5
48.	Os meninos ciganos, negros tiram cursos profissionais	1	2	3	4	5
49.	Os meninos ciganos, negros tiram cursos superiores	1	2	3	4	5

No futuro eu quero:

Tirar um Curso Superior ☐

Tirar o 12º Ano ☐

Tirar o 9º Ano ☐

Tirar um curso profissional ☐

Ir trabalhar o mais rápido possível ☐

Outro _____

Indica os teus 3 objetivos, desejos para o teu Futuro:
Colaboração!

Obrigado pela

Anexo 3 – Rapi

Nome do Investigador(a) proponente: Patricia Esteves Coelho

E-mail: patricia.e.coelho@clix.pt

Título do Projeto: Expectativas Sociais, escolares e profissionais face a grupos minoritários

Nome do coordenador/supervisor: Professora Maria Odília Teixeira

1.1.Problema de investigação (até 1200 caracteres): Esta investigação analisa a temática da multiculturalidade em Portugal em alunos do 7º Ano, nas dimensões das crenças e construção dos projetos profissionais. Este projeto de natureza exploratória pretende analisar as representações que os jovens das minorias possuem relativamente a si próprios, relativamente às oportunidades que percebem relativamente à escola, à formação e ao mundo profissional. A análise destas dimensões é também feita a partir da visão dos seus colegas, que pertencem à cultura majoritária de "ser português" relativamente às percepções de oportunidades dos jovens das minorias étnicas, que frequentam a escola portuguesa. Assim, a investigação focaliza as componentes do multiculturalismo, expectativas, crenças, estereótipos e projetos profissionais, em grupos minoritários.

1.2. Relevância do problema de investigação: Atualmente a escola tem grande diversidade cultural, sendo representada pelo crescente número de alunos que trazem consigo heranças culturais, costumes, valores distintos e no que diz respeito a educação, estes não podem ser esquecidos. Este processo implica também atenuar estereótipos. De acordo com Cucho (1999) “o homem é essencialmente um ser de cultura”. Assim a Escola é um espaço de cruzamento de culturas (Perez Gomes, 2004), facilitador do desenvolvimento educativo, social e vocacional. É necessário trabalhar as crenças, destes alunos, em relação à visão que detêm da escola, da sociedade e dos seus projetos vocacionais. De acordo com as pesquisas efetuadas por Arbona, Osipow & Fitzgerald (1996), o desenvolvimento de carreira das minorias raciais e étnicas estão associados a indicadores de baixos índices de estatuto social, instrução, posições hierárquicas profissionais, taxas de desemprego e elevadas taxas de abandono escolar. Na prática, as intervenções devem ser situadas face às especificidades nos contextos multiculturais (Bingham&Ward, 1994; Fouad & Bingham, 1995), e os indicadores de investigação poderão ser úteis para todos os elementos da equipe educativa.

1.3 Objetivos da Investigação: Esta investigação tem como objetivos: 1) analisar as expectativas sociais, escolares e profissionais nos grupos minoritários, comparativamente aos seus colegas; 2) analisar as expectativas sociais, escolares e profissionais do grupo majoritário face as minorias; 3) analisar a relação entre expectativas sociais e projetos profissionais dos estudantes dos dois grupos; 4) analisar as características psicométricas da Escala de Atitudes Interculturais (EAI) na amostra portuguesa; 5) Propor estratégias adequadas à especificidade dos grupos culturais e que facilitem a integração social e o sucesso académico dos alunos.

1.4 Métodos de Investigação: A Escala de Atitudes Interculturais (EAI) é adaptada da língua catalã (Sales,1999) e inclui as expectativas escolares e sociais relativamente aos factores multiculturais. Aos dados pessoais para caracterizar a amostra e uma segunda referente às atitudes e expectativas face a diversidade cultural. A versão portuguesa da EAI inclui uma terceira parte sobre as expectativas dos projetos vocacionais dos alunos. A EAI é de fácil aplicação, cuja duração é aproximadamente 15 minutos.

Anexo 4 – Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Caros Encarregados de Educação.

Assunto: Pedido de autorização para os seus filhos responderem a um questionário.

Eu, Patrícia Coelho; aluna do 5º Ano da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, da secção de Psicologia Educacional e Orientação Vocacional, venho solicitar a Vossas Excelências autorização na aplicação de um questionário às turmas do 7º Ano para a tese de Mestrado, cujo tema é expectativas sociais, escolares e profissionais em grupos minoritários. Caso os encarregados de educação não queiram que os vossos educandos façam parte deste estudo, peço que preencham o formulário e entreguem as professoras.

A tese encontra-se a ser orientada pela Prof Doutora Maria Odília Teixeira.

Atenciosamente agradeço e fico a aguardar uma resposta

Com os melhores cumprimentos

Patrícia Coelho

Eu _____, Encarregada de
Educação do Aluno _____ da turma _____, não
quero que o meu educando participe neste estudo.

Lisboa ____, de _____ de _____

Assinatura

Anexo 5 – Distribuição de resultados

Item_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	36	40,0	42,9	42,9
	Concordo	37	41,1	44,0	86,9
	Indiferente	9	10,0	10,7	97,6
	Discordo	1	1,1	1,2	98,8
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,2	100,0
	Total	84	93,3	100,0	
Missing	System	6	6,7		
Total		90	100,0		

Item_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	20	22,2	22,2	22,2
	Concordo	17	18,9	18,9	41,1
	Indiferente	26	28,9	28,9	70,0
	Discordo	20	22,2	22,2	92,2
	Discordo Fortemente	7	7,8	7,8	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	17	18,9	19,1	19,1
	Concordo	23	25,6	25,8	44,9
	Indiferente	45	50,0	50,6	95,5
	Discordo	2	2,2	2,2	97,8
	Discordo Fortemente	2	2,2	2,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	5	5,6	5,6	5,6
	Indiferente	12	13,3	13,5	19,1
	Discordo	18	20,0	20,2	39,3
	Discordo Fortemente	54	60,0	60,7	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	3	3,3	3,3	3,3
	Concordo	3	3,3	3,3	6,7
	Indiferente	15	16,7	16,7	23,3
	Discordo	13	14,4	14,4	37,8
	Discordo Fortemente	56	62,2	62,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	55	61,1	62,5	62,5
	Concordo	27	30,0	30,7	93,2
	Indiferente	3	3,3	3,4	96,6
	Discordo	2	2,2	2,3	98,9
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		90	100,0		

Item 7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	4	4,4	4,4	4,4
	Concordo	2	2,2	2,2	6,7
	Indiferente	17	18,9	18,9	25,6
	Discordo	11	12,2	12,2	37,8
	Discordo Fortemente	56	62,2	62,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item 8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	47	52,2	54,0	54,0
	Concordo	30	33,3	34,5	88,5
	Indiferente	8	8,9	9,2	97,7
	Discordo	1	1,1	1,1	98,9
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Missing	System	3	3,3		
Total		90	100,0		

Item 9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	2	2,2	2,2	2,2
	Concordo	4	4,4	4,4	6,7
	Indiferente	18	20,0	20,0	26,7
	Discordo	23	25,6	25,6	52,2
	Discordo Fortemente	43	47,8	47,8	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	19	21,1	21,1	21,1
	Concordo	25	27,8	27,8	48,9
	Indiferente	31	34,4	34,4	83,3
	Discordo	10	11,1	11,1	94,4
	Discordo Fortemente	5	5,6	5,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	21	23,3	23,6	23,6
	Concordo	36	40,0	40,4	64,0
	Indiferente	28	31,1	31,5	95,5
	Discordo	3	3,3	3,4	98,9
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	52	57,8	57,8	57,8
	Concordo	29	32,2	32,2	90,0
	Indiferente	7	7,8	7,8	97,8
	Discordo	2	2,2	2,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	5	5,6	5,6	5,6
	Concordo	4	4,4	4,4	10,0
	Indiferente	21	23,3	23,3	33,3
	Discordo	22	24,4	24,4	57,8
	Discordo Fortemente	38	42,2	42,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	19	21,1	21,6	21,6
	Concordo	22	24,4	25,0	46,6
	Indiferente	29	32,2	33,0	79,5
	Discordo	9	10,0	10,2	89,8
	Discordo Fortemente	9	10,0	10,2	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		90	100,0		

Item_15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	56	62,2	62,9	62,9
	Concordo	17	18,9	19,1	82,0
	Indiferente	9	10,0	10,1	92,1
	Discordo	2	2,2	2,2	94,4
	Discordo Fortemente	5	5,6	5,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	42	46,7	46,7	46,7
	Concordo	24	26,7	26,7	73,3
	Indiferente	22	24,4	24,4	97,8
	Discordo	1	1,1	1,1	98,9
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	31	34,4	34,4	34,4
	Concordo	22	24,4	24,4	58,9
	Indiferente	27	30,0	30,0	88,9
	Discordo	5	5,6	5,6	94,4
	Discordo Fortemente	5	5,6	5,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	1	1,1	1,1	1,1
	Concordo	3	3,3	3,4	4,6
	Indiferente	28	31,1	32,2	36,8
	Discordo	16	17,8	18,4	55,2
	Discordo Fortemente	39	43,3	44,8	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Missing	System	3	3,3		
Total		90	100,0		

Item_19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	39	43,3	43,8	43,8
	Concordo	19	21,1	21,3	65,2
	Indiferente	25	27,8	28,1	93,3
	Discordo	3	3,3	3,4	96,6
	Discordo Fortemente	3	3,3	3,4	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	17	18,9	19,5	19,5
	Concordo	13	14,4	14,9	34,5
	Indiferente	47	52,2	54,0	88,5
	Discordo	5	5,6	5,7	94,3
	Discordo Fortemente	5	5,6	5,7	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Missing	System	3	3,3		
Total		90	100,0		

Item_21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	32	35,6	36,4	36,4
	Concordo	30	33,3	34,1	70,5
	Indiferente	21	23,3	23,9	94,3
	Discordo	3	3,3	3,4	97,7
	Discordo Fortemente	2	2,2	2,3	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		

Item_21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	32	35,6	36,4	36,4
	Concordo	30	33,3	34,1	70,5
	Indiferente	21	23,3	23,9	94,3
	Discordo	3	3,3	3,4	97,7
	Discordo Fortemente	2	2,2	2,3	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		90	100,0		

Item_22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	53	58,9	59,6	59,6
	Concordo	23	25,6	25,8	85,4
	Indiferente	11	12,2	12,4	97,8
	Discordo	2	2,2	2,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	38	42,2	42,2	42,2
	Concordo	18	20,0	20,0	62,2
	Indiferente	16	17,8	17,8	80,0
	Discordo	7	7,8	7,8	87,8
	Discordo Fortemente	11	12,2	12,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	20	22,2	22,5	22,5
	Concordo	24	26,7	27,0	49,4
	Indiferente	30	33,3	33,7	83,1
	Discordo	11	12,2	12,4	95,5
	Discordo Fortemente	4	4,4	4,5	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	40	44,4	44,4	44,4
	Concordo	24	26,7	26,7	71,1
	Indiferente	23	25,6	25,6	96,7
	Discordo	3	3,3	3,3	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	4	4,4	4,4	4,4
	Concordo	12	13,3	13,3	17,8
	Indiferente	15	16,7	16,7	34,4
	Discordo	18	20,0	20,0	54,4
	Discordo Fortemente	41	45,6	45,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Concordo Fortemente	28	31,1	31,5	31,5
	Concordo	20	22,2	22,5	53,9
	Indiferente	24	26,7	27,0	80,9
	Discordo	8	8,9	9,0	89,9
	Discordo Fortemente	9	10,0	10,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	4	4,4	4,5	4,5
	Indiferente	19	21,1	21,3	25,8
	Discordo	20	22,2	22,5	48,3
	Discordo Fortemente	46	51,1	51,7	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	61	67,8	68,5	68,5
	Concordo	13	14,4	14,6	83,1
	Indiferente	13	14,4	14,6	97,8
	Discordo	1	1,1	1,1	98,9
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	30	33,3	33,3	33,3
	Concordo	26	28,9	28,9	62,2
	Indiferente	33	36,7	36,7	98,9
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	8	8,9	8,9	8,9
	Concordo	11	12,2	12,2	21,1
	Indiferente	35	38,9	38,9	60,0
	Discordo	20	22,2	22,2	82,2
	Discordo Fortemente	16	17,8	17,8	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	52	57,8	57,8	57,8
	Concordo	21	23,3	23,3	81,1
	Indiferente	13	14,4	14,4	95,6
	Discordo	4	4,4	4,4	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Concordo Fortemente	41	45,6	45,6	45,6
	Concordo	14	15,6	15,6	61,1
	Indiferente	20	22,2	22,2	83,3
	Discordo	10	11,1	11,1	94,4
	Discordo Fortemente	5	5,6	5,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	2	2,2	2,3	2,3
	Concordo	6	6,7	6,9	9,2
	Indiferente	41	45,6	47,1	56,3
	Discordo	10	11,1	11,5	67,8
	Discordo Fortemente	28	31,1	32,2	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Missing	System	3	3,3		
Total		90	100,0		

Item_35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	51	56,7	57,3	57,3
	Concordo	23	25,6	25,8	83,1
	Indiferente	8	8,9	9,0	92,1
	Discordo	3	3,3	3,4	95,5
	Discordo Fortemente	4	4,4	4,5	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Concordo Fortemente	45	50,0	50,6	50,6
	Concordo	23	25,6	25,8	76,4
	Indiferente	15	16,7	16,9	93,3
	Discordo	3	3,3	3,4	96,6
	Discordo Fortemente	3	3,3	3,4	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	3	3,3	3,4	3,4
	Indiferente	22	24,4	24,7	28,1
	Discordo	20	22,2	22,5	50,6
	Discordo Fortemente	44	48,9	49,4	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	33	36,7	37,1	37,1
	Concordo	23	25,6	25,8	62,9
	Indiferente	29	32,2	32,6	95,5
	Discordo	3	3,3	3,4	98,9
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	60	66,7	66,7	66,7
	Concordo	16	17,8	17,8	84,4
	Indiferente	13	14,4	14,4	98,9
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	43	47,8	47,8	47,8
	Concordo	28	31,1	31,1	78,9
	Indiferente	17	18,9	18,9	97,8
	Discordo Fortemente	2	2,2	2,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	4	4,4	4,5	4,5
	Concordo	7	7,8	7,9	12,4
	Indiferente	29	32,2	32,6	44,9
	Discordo	15	16,7	16,9	61,8
	Discordo Fortemente	34	37,8	38,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	4	4,4	4,5	4,5
	Concordo	7	7,8	7,9	12,4

	Indiferente	30	33,3	33,7	46,1
	Discordo	21	23,3	23,6	69,7
	Discordo Fortemente	27	30,0	30,3	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	1	1,1	1,1	1,1
	Concordo	3	3,3	3,3	4,4
	Indiferente	28	31,1	31,1	35,6
	Discordo	26	28,9	28,9	64,4
	Discordo Fortemente	32	35,6	35,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	4	4,4	4,5	4,5
	Concordo	22	24,4	24,7	29,2
	Indiferente	29	32,2	32,6	61,8
	Discordo	17	18,9	19,1	80,9
	Discordo Fortemente	17	18,9	19,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		90	100,0		

Item_45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	5	5,6	5,7	5,7
	Concordo	15	16,7	17,0	22,7

	Indiferente	35	38,9	39,8	62,5
	Discordo	16	17,8	18,2	80,7
	Discordo Fortemente	17	18,9	19,3	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		90	100,0		

Item_46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	37	41,1	41,1	41,1
	Concordo	27	30,0	30,0	71,1
	Indiferente	24	26,7	26,7	97,8
	Discordo	1	1,1	1,1	98,9
	Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	26	28,9	28,9	28,9
	Concordo	26	28,9	28,9	57,8
	Indiferente	33	36,7	36,7	94,4
	Discordo	3	3,3	3,3	97,8
	Discordo Fortemente	2	2,2	2,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Item_48

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Fortemente	34	37,8	37,8	37,8
	Concordo	20	22,2	22,2	60,0

Indiferente	30	33,3	33,3	93,3
Discordo	4	4,4	4,4	97,8
Discordo Fortemente	2	2,2	2,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Item_49

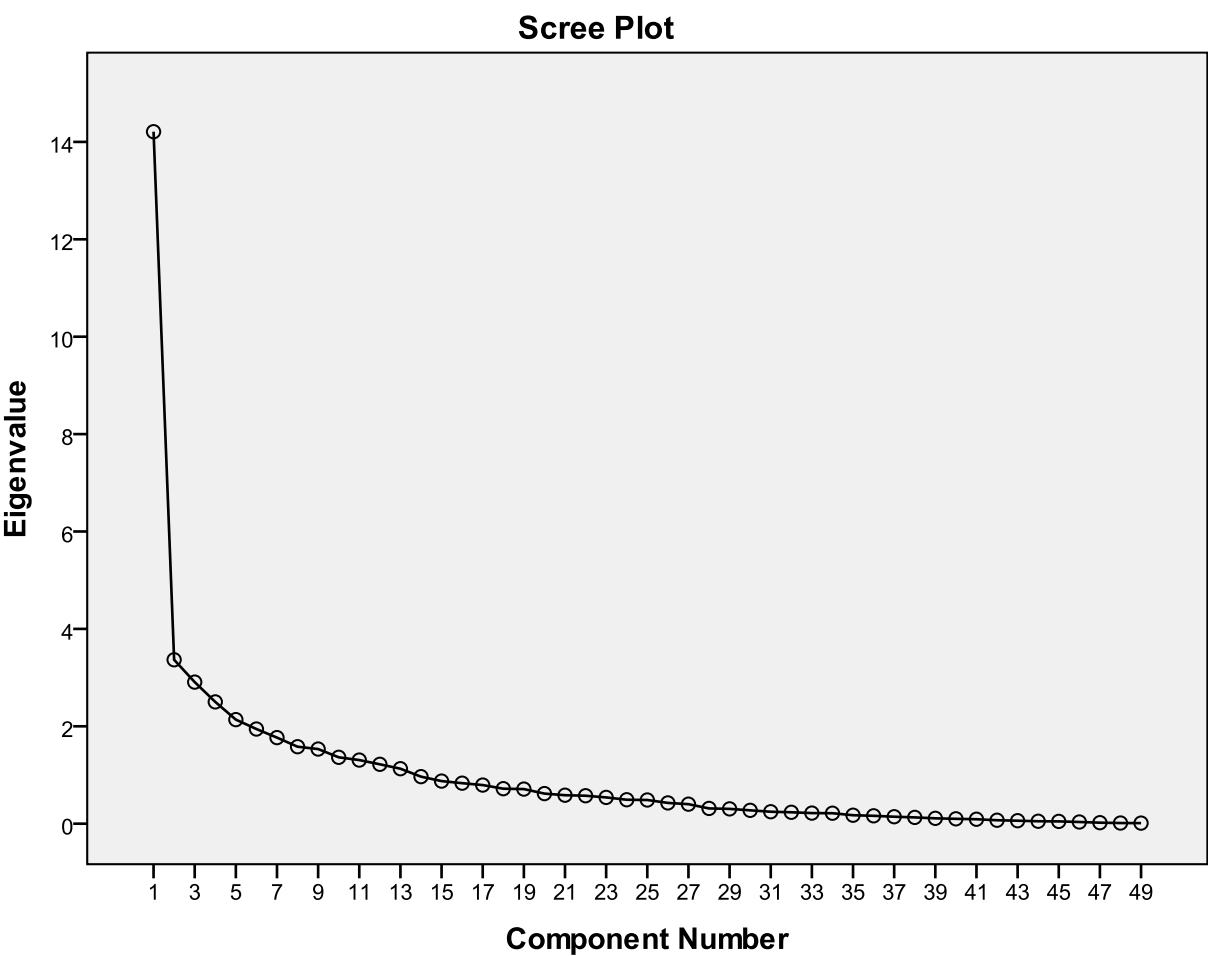
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concorde Fortemente	34	37,8	37,8	37,8
Concorde	17	18,9	18,9	56,7
Indiferente	33	36,7	36,7	93,3
Discordo	5	5,6	5,6	98,9
Discordo Fortemente	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Anexo 6 – Analise factorial. Rotated Component Matrix

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Item_1	,752	,189	,091	-,010	,032	,261	,120
Item_2	,057	-,137	,099	,068	,197	-,135	,700
Item_3	,555	,118	,190	-,088	,294	-,186	,017
Item_4	-,037	-,176	-,138	-,602	,213	,272	-,060
Item_5	-,431	-,377	-,256	-,300	,047	,066	-,201
Item_6	,668	,142	,131	,291	,052	,216	,083
Item_7	-,425	-,623	-,158	-,165	-,193	-,111	-,014
Item_8	,712	,204	,264	,267	,076	,203	,102
Item_9	-,129	-,837	-,182	-,018	-,087	,148	,010
Item_10	,102	,066	,005	,215	-,054	-,144	,660
Item_11	,389	,034	,407	,187	,250	-,391	,063
Item_12	,688	,131	,142	,321	,038	-,133	-,036
Item_13	-,073	-,478	,143	-,131	,095	-,214	-,076
Item_14	,121	-,037	,051	-,035	,022	,677	-,131
Item_15	,477	,058	-,055	,597	,018	,113	,208
Item_16	,746	,108	,045	,240	-,142	,071	,016
Item_17	,527	,240	-,222	-,134	-,101	,087	,277
Item_18	-,583	-,252	-,227	-,282	,040	,029	,121
Item_19	,296	,020	-,155	-,080	-,266	-,563	,006
Item_20	,643	,150	,164	-,049	-,014	-,324	-,016
Item_21	,453	,550	-,077	,145	,069	-,008	,031
Item_22	,711	,085	,153	,289	-,126	-,070	,119
Item_23	,306	,069	-,007	,560	-,181	,022	,047
Item_24	,467	,122	,006	,333	-,198	-,360	-,166
Item_25	,648	,016	,176	,190	-,274	-,052	,006
Item_26	-,396	-,391	-,220	-,192	-,060	,064	,203
Item_27	-,158	,066	,219	-,090	-,146	,250	,510
Item_28	-,644	-,311	-,169	-,042	,184	,072	,024
Item_29	,619	,378	,283	,129	-,029	,059	,152
Item_30	,629	,072	-,080	-,160	-,391	-,293	-,142
Item_31	-,474	-,042	-,198	-,389	,151	,212	,278
Item_32	,560	,519	,130	,189	-,048	,104	,224
Item_33	,121	,249	,001	,674	-,065	,114	,044
Item_34	-,153	-,686	-,073	-,045	-,143	,238	,137
Item_35	-,064	,647	-,024	,189	-,026	,193	-,108

Item_36	,680	,162	,031	,012	,107	-,124	-,125
Item_37	-,372	-,547	-,253	-,310	,226	,241	-,186
Item_38	,598	-,020	,197	,002	-,138	-,185	,004
Item_39	,311	,693	,161	-,043	-,195	-,181	,054
Item_40	,285	,495	-,164	-,251	-,296	-,111	,381
Item_41	-,225	-,174	-,571	-,204	,257	-,152	,110
Item_42	-,024	-,251	-,342	-,117	,686	-,223	-,113
Item_43	-,226	-,196	-,563	-,256	,385	,212	,195
Item_44	-,054	,084	-,092	-,162	,716	,144	-,036
Item_45	-,074	,095	-,184	-,131	,735	,114	,075
Item_46	,026	,092	,716	-,206	-,169	,171	,075
Item_47	,203	,090	,723	-,088	-,031	,093	-,037
Item_48	,155	-,022	,696	,100	-,051	-,108	,214
Item_49	,382	-,050	,684	,197	-,080	-,049	,161

Anexo 7 – Analise factorial



Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,210	28,999	28,999	14,210	28,999	28,999	9,630	19,653	19,653
2	3,366	6,869	35,868	3,366	6,869	35,868	4,975	10,154	29,807
3	2,908	5,934	41,802	2,908	5,934	41,802	3,930	8,021	37,829
4	2,501	5,104	46,905	2,501	5,104	46,905	3,128	6,384	44,213
5	2,137	4,361	51,266	2,137	4,361	51,266	2,822	5,759	49,972
6	1,944	3,967	55,233	1,944	3,967	55,233	2,283	4,658	54,630
7	1,768	3,607	58,840	1,768	3,607	58,840	2,063	4,210	58,840

8	1,581	3,226	62,066							
9	1,533	3,128	65,194							
10	1,363	2,782	67,976							
11	1,306	2,666	70,642							
12	1,219	2,488	73,130							
13	1,129	2,304	75,434							

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Anexo 8 – Communalities

Communalities

	Initial	Extraction
Item_1	1,000	,693
Item_2	1,000	,584
Item_3	1,000	,487
Item_4	1,000	,537
Item_5	1,000	,531
Item_6	1,000	,625
Item_7	1,000	,670
Item_8	1,000	,747
Item_9	1,000	,781
Item_10	1,000	,521
Item_11	1,000	,573
Item_12	1,000	,634
Item_13	1,000	,331
Item_14	1,000	,496
Item_15	1,000	,646
Item_16	1,000	,653
Item_17	1,000	,497
Item_18	1,000	,552
Item_19	1,000	,506
Item_20	1,000	,571
Item_21	1,000	,541
Item_22	1,000	,655
Item_23	1,000	,447
Item_24	1,000	,540
Item_25	1,000	,564
Item_26	1,000	,444
Item_27	1,000	,430
Item_28	1,000	,581
Item_29	1,000	,650
Item_30	1,000	,691
Item_31	1,000	,562
Item_32	1,000	,699
Item_33	1,000	,550
Item_34	1,000	,597
Item_35	1,000	,509
Item_36	1,000	,533
Item_37	1,000	,742

Item_38	1,000	,450
Item_39	1,000	,678
Item_40	1,000	,661
Item_41	1,000	,550
Item_42	1,000	,728
Item_43	1,000	,704
Item_44	1,000	,580
Item_45	1,000	,625
Item_46	1,000	,628
Item_47	1,000	,590
Item_48	1,000	,579
Item_49	1,000	,691

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Anexo 9 – Precisão

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,822	,825	10

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,806	,804	7

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,699	,702	4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,677	,676	3

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,203	,204	2

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,327	,335	3

Anexo 10 – Escalas (Independent test)

Group Statistics					
Escola		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Escala_1	IBMucana	35	37,4000	11,20452	1,89391
	D. José	16	44,3125	15,17330	3,79333
Escala_2	IBMucana	35	17,6571	5,96037	1,00749
	D. José	16	24,5000	5,46504	1,36626
Escala_3	IBMucana	35	13,9429	5,06977	,85695
	D. José	16	16,8750	5,14943	1,28736
Escala_4	IBMucana	35	7,6000	3,64772	,61658
	D. José	16	9,8125	3,63719	,90930
Escala_5	IBMucana	35	10,0857	2,99383	,50605
	D. José	16	10,1250	2,75379	,68845
Escala_6	IBMucana	35	6,1429	1,83340	,30990
	D. José	16	6,7500	1,98326	,49582
Escala_7	IBMucana	35	7,7714	2,61315	,44170
	D. José	16	7,6875	1,88746	,47186

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
F		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Escala_1	,101	,753	-1,825	49	,074	-6,91250	3,78838	-14,52553	,70053
			-1,630	22,786	,117	-6,91250	4,23984	-15,68784	1,86284
Escala_2	,666	,418	-3,901	49	,000	-6,84286	1,75432	-10,36829	-3,31742
			-4,031	31,623	,000	-6,84286	1,69756	-10,30228	-3,38343
Escala_3	,050	,824	-1,907	49	,062	-2,93214	1,53736	-6,02158	,15729
			-1,896	28,748	,068	-2,93214	1,54650	-6,09629	,23200
Escala_4	,000	1,000	-2,012	49	,050	-2,21250	1,09984	-4,42271	-,00229
			-2,014	29,238	,053	-2,21250	1,09863	-4,45866	,03366
Escala_5	,185	,669	-,045	49	,965	-,03929	,88194	-1,81160	1,73303
			-,046	31,528	,964	-,03929	,85443	-1,78072	1,70215
Escala_6	1,304	,259	-1,070	49	,290	-,60714	,56751	-1,74760	,53331
			-1,038	27,179	,308	-,60714	,58470	-1,80647	,59219
Escala_7	2,233	,142	,115	49	,909	,08393	,72858	-1,38021	1,54807
			,130	39,444	,897	,08393	,64634	-1,22295	1,39081

Anexo 11 – Projetos, expectativas para o futuro e expectativas realistas

Projetos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tirar um curso superior	33	36.7	39.8	39.8
	tirar o 12º ano	17	18.9	20.5	60.2
	tirar o 9º ano	2	2.2	2.4	62.7
	tirar um curso profissional	26	28.9	31.3	94.0
	Ir trabalhar o mais rapido possível	4	4.4	4.8	98.8
	Outro	1	1.1	1.2	100.0
	Total	83	92.2	100.0	
Missing	System	7	7.8		
Total		90	100.0		

Expectativas para o futuro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Expectativas Profissionais	21	23.3	24.7	24.7
	Expectativas Escolares	4	4.4	4.7	29.4
	Expectativas Sociais	3	3.3	3.5	32.9
	Expectativas Familiares	2	2.2	2.4	35.3
	expectativas profissionais e sociais	17	18.9	20.0	55.3
	expectativas profissionais, escolares e sociais	9	10.0	10.6	65.9
	expectativas profissionais e familiares	10	11.1	11.8	77.6
	Expectativas Escolares e Profissionais	6	6.7	7.1	84.7
	Expectativas Sociais e Familiares	4	4.4	4.7	89.4
	Expectativas profissionais, sociais e familiares	8	8.9	9.4	98.8
	Expectativas profissionais, escolares e familiares	1	1.1	1.2	100.0
	Total	85	94.4	100.0	